



Tréma

45 | 2016

Modèles et didactiques

La lecture littéraire, histoire et avatars d'un modèle didactique

Jean-Louis Dufays



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/trema/3486>

DOI : 10.4000/trema.3486

ISSN : 2107-0997

Éditeur

Faculté d'Éducation de l'université de Montpellier

Édition imprimée

Date de publication : 1 octobre 2016

Pagination : 9-17

ISBN : 979-10-96627-01-1

ISSN : 1167-315X

Référence électronique

Jean-Louis Dufays, « La lecture littéraire, histoire et avatars d'un modèle didactique », *Tréma* [En ligne], 45 | 2016, mis en ligne le 01 janvier 2017, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/trema/3486> ; DOI : 10.4000/trema.3486

Ce document a été généré automatiquement le 30 avril 2019.

Tréma

La lecture littéraire, histoire et avatars d'un modèle didactique¹

Jean-Louis Dufays

¹ Devenue centrale en didactique du français depuis une vingtaine d'années, la notion de « lecture littéraire » y est utilisée aujourd'hui comme « modèle » par de nombreux auteurs, si l'on entend ce terme au double sens de « *type idéal* d'une population homogène » et d'« *icône* ou *dispositif mécanique* représentant une idée abstraite »². Je voudrais ici montrer que cette notion a une histoire, que ses contours ont toujours été interprétés diversement, et qu'elle fait l'objet de deux types d'usages assez contrastés. Plus précisément, je développerai trois propositions :

1. Issue de la théorie de la littérature, la lecture littéraire a été, dès les années 1990, investie par la didactique du français, qui l'a reconfigurée sur la base de ses intérêts propres ;
2. En didactique comme en littérature, elle a fait l'objet de modélisations divergentes, dont on peut cependant dégager un noyau de « sèmes » communs ;
3. Les usages didactiques du modèle de la lecture littéraire ont toujours oscillé entre une tendance descriptive, visant à catégoriser une manière de lire effective, et une tendance normative, visant à promouvoir une forme de lecture jugée souhaitable, et cette oscillation se greffe à d'autres sources de désaccord qui font de la lecture littéraire un modèle particulièrement mobile et polyvalent.

I. Histoire d'une notion devenue modèle

² La notion de « lecture littéraire » trouve son origine dans la mise en cause progressive, à la fin du XIXe siècle, de l'approche traditionnelle qui subordonnait l'acte de lire à l'autorité supposée de l'auteur et de son œuvre. Sous l'influence des « maîtres du soupçon » (Marx, Freud, Nietzsche) puis de certains herméneutes (Dilthey, Dewey), se développe l'idée que le lecteur dispose face au texte - littéraire mais aussi philosophique, scientifique, etc. - d'une diversité de stratégies et d'une certaine autonomie qui lui permet de faire de sa lecture un acte créatif relevant dans une certaine mesure de l'esthétique. Les écrits de Sartre (1948), de Blanchot (1955), de Nisim (1960), de Picon

(1960-1963), de Derrida (1972), de Gadamer (1976) accentueront cette hypothèse qui servira de base à différents travaux, dont ceux de l'esthétique de la réception (Jauss, 1978 ; Iser, 1985).

- 3 Très vite, cependant, l'étude de l'activité du lecteur se sépare entre deux approches : l'une qui assume et valorise la diversité des réceptions effectives (Jauss, 1978 ; de Certeau, 1980), l'autre qui subordonne la liberté du lecteur à la partition imposée par le texte (Riffaterre, 1979 ; Iser, 1985 ; Eco, 1985). Une autre tension fondamentale, pointée par des auteurs comme Riffaterre (1979), le Groupe μ (1990), Eco (1985), Stierle (1979), opposera la lecture qui s'attache prioritairement à la dimension référentielle du texte et celle qui privilégie sa dimension sémiotique.
- 4 Tiraillée entre ces différentes tensions, la notion de « lecture littéraire » va être proposée par différents auteurs avec des acceptions bien distinctes. Blanchot (1955) l'utilise pour désigner une forme de lecture idéale ancrée dans l'illusion du monde littéraire. Marghescou (1974/2009) oppose le « régime de lecture référentielle » au « régime de lecture littéraire », qu'il caractérise par une triple opération de rupture avec le sens anecdotique, de manifestation archétypale des signes et de stimulation de la polysémie. Picard (1986) conçoit la lecture littéraire comme un va-et-vient entre les valeurs associées à la dimension référentielle du texte (lecture *playing*, liée à l'instance lectorale du « lu ») et les valeurs associées à sa composition (lecture *game*, liée à l'instance du « lectant »). Gervais (1993) envisage la lecture littéraire comme le passage d'une « régie de la progression » à une « régie de la compréhension », rejoignant ainsi (sans le dire) l'approche de Marghescou.
- 5 Empruntée à des approches théoriques littéraires, la notion de lecture littéraire n'est donc pas didactique à l'origine. Il apparaît cependant que son succès, qui n'a cessé de croître depuis vingt ans, tient largement à sa migration vers la didactique de la littérature, qui a trouvé là un moyen de modéliser - de manière surtout théorique et normative à l'origine, puis de plus en plus descriptive et articulée à la pratique au cours de la dernière décennie - des approches de la littérature centrées autant sur les appréhensions des textes par les élèves que sur les fonctionnements textuels (Dufays, 2011).

II. La lecture littéraire en didactique, des divergences en voie d'extinction ?

- 6 Les différences entre les approches littéraires s'observent également en didactique où, loin d'être consensuelle à l'origine (Reuter, 1995), la lecture littéraire a fait l'objet de trois modélisations assez distinctes. La première, qui, à la suite de Marghescou et de Gervais, l'assimile à un acte de distanciation analytique, se retrouve dans les premiers travaux de Rouxel (1996) et dans ceux de Tauveron (1999, 2002). La seconde position, qui exalte à l'inverse la lecture participative, référentielle, se retrouve chez un auteur comme Poslaniec (1992, 2002) ou dans certaines définitions qui ont été données par la suite de la « lecture subjective » (Rouxel & Langlade, 2004). La troisième, qui, à la suite de Picard, conçoit la lecture littéraire comme une activité dialectique et *oscillatoire*, a inspiré la modélisation que j'ai moi-même proposée avec Gemenne et Ledur (1996/2015).
- 7 À cette diversité d'approches s'est greffée une controverse : constatant la prégnance, à la fin des années 1990, de la première conception (analytique) de la lecture littéraire,

Daunay (1999) a mis en garde les didacticiens et les enseignants contre la tentation de l'utiliser pour naturaliser une forme de lecture particulière et pour justifier théoriquement une posture idéologique qui favorise une hiérarchie culturelle entre les élèves et entre les lectures, produisant ainsi des effets de disqualification du sujet social. Dans une perspective similaire, Dumortier (2001, 2011) considère la lecture littéraire comme une notion « savante », qu'il juge moins utile que celle d'« amateur éclairé » de littérature.

- 8 Malgré ces divergences et ces controverses, la notion de lecture littéraire a progressivement rencontré une certaine stabilité en didactique, comme le montre Louichon (2011), qui signale d'une part la référence croissante qui est faite à la troisième conception et d'autre part l'accord que semble recueillir la définition minimale suivante : « une lecture scolaire des textes littéraires dont la finalité est la formation du sujet lecteur et dont les modalités pédagogiques permettent l'expression subjective et le questionnement des interprétations ». Pour Louichon, la lecture littéraire se distinguerait ainsi par quatre « sèmes » fondamentaux : 1/ elle concerne les textes littéraires, 2/ elle constitue un objet scolaire, 3/ elle se caractérise par une centration sur le lecteur, 4/ elle va de pair avec une certaine dynamique de classe. Louichon ajoute que cette notion a joué un « rôle rhétorique et stratégique » déterminant dans l'autonomisation de la didactique de la littérature.
- 9 Cette définition qui se veut consensuelle a-t-elle mis fin à tout dissensus à propos de la lecture littéraire ? C'est apparemment ce qu'espéraient, avant même la publication de l'article de Louichon, les organisateurs des XI^e rencontres des chercheurs en didactique de la littérature qui se sont tenues à Genève en 2010 lorsqu'ils nous ont invités, Bertrand Daunay et moi-même, à un dialogue public qu'ils ont intitulé « La lecture littéraire en débat pour en finir ». Divers indices attestent pourtant que le débat est loin d'être clos, et que le consensus dégagé par Louichon laisse subsister des désaccords peu propices à un discours théorique et à une action didactique concertés.

III. Six objets de dissensus

III. 1. Un modèle descriptif ou prescriptif ?

- 10 En premier lieu, la lecture littéraire fait l'objet de deux usages contrastés selon qu'on se réfère à l'acception normative du terme de modèle ou à son acception descriptive. L'approche normative va surtout de pair avec les conceptions qui privilégient une instance particulière de la lecture - participation ou distanciation, *lu* ou *lectant*, « sujet lecteur » ou « lecteur savant ». Autrement dit, ceux qui estiment que la lecture est avant tout un travail critique, ou à l'inverse une expérience subjective, cherchent aussi, le plus souvent à promouvoir ce travail ou cette expérience-là. L'approche descriptive, à l'inverse, est davantage associée au modèle dialectique qui, en dépit du contre-exemple donné à cet égard par Picard lui-même³, constitue en lui-même un cadre permettant d'observer la diversité et la complexité des mouvements effectifs du sujet lisant.
- 11 Le modèle dialectique oscille cependant lui aussi, selon les contextes, entre l'usage descriptif et l'usage normatif : si un nombre croissant de chercheurs et d'enseignants l'utilisent avant tout pour comprendre les réactions mouvantes des élèves face aux textes littéraires, il prend une tournure plus normative lorsqu'il est utilisé par les programmes,

les manuels ou les formations en vue de favoriser le va-et-vient entre des modes de lecture jugés complémentaires.

III. 2. Les mouvements de la lecture littéraire, continuum ou rupture ?

- 12 En deuxième lieu, du fait que le modèle de la lecture littéraire, quelque définition qu'on en donne, met inévitablement en relation des postures ou des modes de lecture différents, une tension apparaît entre ceux qui considèrent ces postures en termes de dichotomie et de ruptures et ceux qui les conçoivent plutôt comme des accentuations différentes dans le cadre d'un continuum. À cet égard, l'expression « va-et-vient dialectique » fait, en elle-même, l'objet de deux interprétations. Pour les tenants de la première approche, elle désigne une oscillation *permanente* entre deux postures « pures », c'est-à-dire un mouvement dichotomique qui ferait passer le lecteur constamment d'un extrême (par exemple l'immersion référentielle « totale ») à l'autre (par exemple l'analyse critique systématique). Pour les tenants du continuum, auxquels personnellement je me rallie, les postures de lecture comportent toujours une part d'impureté, ce qui veut dire que toute lecture distanciée comporte une part inaliénable de participation – parce que, comme l'a montré Schaeffer (1999) à propos des fictions, nulle accession au sens n'est possible sans un minimum d'immersion fictionnelle –, et qu'inversement toute participation intègre une forme élémentaire de distanciation, ne fût-ce que parce que lire est déjà en soi un acte qui consiste à accéder au sens par la médiation du langage écrit. Si l'on adhère à cette modélisation de la lecture, parler de va-et-vient dialectique signifie simplement qu'en lisant, le lecteur mobilise tour à tour des *accentuations* différentes, en privilégiant tantôt l'illusion référentielle, tantôt la réflexion critique, sans avoir besoin pour autant de jamais radicaliser l'une ou l'autre attitude. Il semble cependant que certains de ceux qui partagent cette vision de la lecture (cf. notamment Sauvaire, 2013) ont aujourd'hui tendance à la conceptualiser en dehors du cadre théorique de la lecture littéraire.

III. 3. Quel va-et-vient ?

- 13 En troisième lieu, sur quels éléments porte au juste le va-et-vient de la lecture littéraire ? Le mouvement dialectique qui est le plus souvent évoqué concerne *des modalités ou des postures opposées*⁴ de construction du sens : régime de lecture ordinaire vs régime de lecture littéraire (Marghescou, 1974/2009), réception quasi pragmatique vs réception pseudo-référentielle (Stierle, 1979), lu vs lectant (Picard, 1986), lisant vs lectant (Jouve, 1992, 1993), lecture ancrée pragmatiquement vs lecture ancrée esthétiquement (Lahire, 1993), régime de la progression vs régime de la compréhension (Gervais, 1993) ou encore participation vs distanciation (Dufays, 2010). Picard cependant allait plus loin en parlant d'un va-et-vient entre des modalités d'évaluation opposées, qu'il résumait comme suit : « subversion dans la conformité, élection du sens dans la polysémie, modélisation par une expérience de réalité fictive » (Picard, 1986, p. 266). J'ai montré quant à moi que ce triple jeu mettait chaque fois en tension un critère axiologique qu'on peut qualifier de « classique » (la conformité, le sens, la modélisation) et un autre qu'on peut qualifier de « moderne » (la subversion, la polysémie, l'expérience de réalité fictive) et qu'il paraissait pertinent de compléter le modèle en considérant que les valeurs peuvent faire l'objet d'au

moins trois autres mouvements dialectiques : celui qui articule les valeurs de l'émotion à celles de la raison, celui qui articule les valeurs liées à la fonction poétique à celles qui relèvent de la fonction référentielle et celui qui articule les valeurs de l'éthique à celles de sa transgression (Dufays, 2000).

- 14 Autrement dit, si l'on suit la définition de Picard, le praticien de la lecture littéraire n'oscille pas seulement entre des modalités ou des postures de réception différentes ; il soumet, plus fondamentalement, le texte à des évaluations contradictoires en cherchant dans chacune d'elles des motifs de satisfaction. Lire littérairement, selon cette conception, c'est faire de sa lecture un jugement de valeur pluriel, qui s'astreint à mobiliser une diversité de critères afin de conférer au texte et à la lecture une productivité axiologique maximale.

III. 4. Une activité « savante » ou « ordinaire » ?

- 15 Un quatrième désaccord persistant concerne la nature « littéraire » de l'activité. Selon Dumortier (2011, p. 103), l'usage didactique de la notion correspondrait au « rassemblement de transpositions scolaires des lectures savantes ». Cet ancrage dans les usages savants semble cependant ne concerner que les conceptions restreintes de la lecture littéraire, à savoir celles qui privilégient la distanciation analytique... Et encore : le fait de mettre les textes à distance est un processus de lecture « ordinaire » qui n'est nullement l'apanage des experts (Dufays, 2005). Quoi qu'il en soit, quand on considère la lecture littéraire comme une activité dialectique, sa transposition didactique apparaît bien davantage comme « ascendante » (solidaire de l'observation des pratiques) que comme « descendante » (dérivée de modèles abstraits). Autrement dit, parler de va-et-vient entre *lu/lisant* et *lectant* ou entre participation et distanciation ne revient nullement à projeter sur les lectures scolaires une pratique de spécialistes : cela invite seulement les enseignants et les élèves à accentuer à des fins didactiques un mouvement perçu comme consubstantiel à toute lecture. Le fait que la lecture littéraire soit un *modèle didactique* ne fait pas d'elle une *lecture modèle* ni une « lecture savante ».

III.5. Une lecture réservée à la littérature ?

- 16 Un autre désaccord concerne le caractère proprement littéraire ou non de l'activité de lecture littéraire. À première vue, la cause est entendue : si cette lecture est qualifiée de littéraire, c'est qu'elle concerne exclusivement le rapport aux œuvres du même nom. Rien d'étonnant, dès lors, à ce que dans la plupart de ses usages on ne parle de lecture littéraire qu'à propos de la lecture des seuls textes littéraires. À cela s'oppose le constat, déjà suggéré par Ringlet et Verrier en 1996, que les opérations et les instances de la lecture littéraire sont mobilisables à propos de n'importe quel type de texte, qu'il soit littéraire ou non. Un article de journal dénué de toute prétention esthétique peut fort bien nous émouvoir ou nous faire réfléchir autant, voire davantage qu'un récit ou un poème consacrés par l'institution littéraire.
- 17 Il faut rappeler en outre que le va-et-vient est considéré par ses adeptes comme la tendance « déjà là » de toute lecture, quel que soit son objet : penser la lecture littéraire comme un modèle dialectique n'empêche donc pas de percevoir sa continuité avec les autres formes de lecture, dont elle se distinguerait surtout par son intensité et/ou sa

réflexivité. Selon cette conception, *toute lecture comporte, peu ou prou, une dimension dialectique*, que la notion de lecture littéraire rend visible et contribue à accentuer.

III. 6. Quel rapport entre lecture littéraire et « sujet lecteur » ?

- 18 Il faut enfin constater que, dans certains usages, le « sujet lecteur », nouvelle notion en vogue depuis une dizaine d'années (Rouxel & Langlade, 2004 ; Langlade et Fourtanier, 2007), est présenté comme *une composante* de la lecture littéraire, en l'occurrence comme le pôle participatif, affectif de cette activité, mais que, ailleurs (lors de colloques récents), les deux lexèmes sont employés pratiquement comme des synonymes... Dans d'autres usages encore (Mazauric, Fourtanier et Langlade, 2011a, 2011b), « sujet lecteur » apparaît à l'inverse comme un *concept concurrent*, qui remplace l'idée de tension dialectique par celle de « fusion des postures ». Le sujet lecteur, selon cette dernière option, ce serait « le seul vrai lecteur », qui, au départ de sa position spécifique, engloberait toutes les autres postures possibles.
- 19 Un débat assez vif oppose aujourd'hui les tenants de cette nouvelle approche et ceux qui en dénoncent les limites (Dufays, 2013). Si les premiers voient dans le sujet lecteur un moyen de stimuler la diversité des expériences « fictionnalisantes » de chaque lecture (Langlade, 2006) et un tremplin pour accéder à toutes les autres formes de lecture, les derniers soulignent que, contrairement à celui qui pratique une lecture littéraire, le « sujet lecteur » tend à ignorer la prégnance de l'intersubjectivité et dès lors à faire bon marché tant de la communauté interprétative (Fish, 2007) que du sujet didactique (Daunay, 2007), dont la prise en compte paraît pourtant incontournable en contexte scolaire.

IV. Conclusions

- 20 On le voit, si, dans le discours de nombreux didacticiens, la notion de lecture littéraire fonctionne bien comme un modèle, dans le sens de « figuration qui sert les buts de la connaissance »⁵, son importance est surtout stratégique dans la mesure où elle fonctionne comme une notion fédératrice, ayant contribué à construire un champ de réflexion et d'action mobilisateur. En revanche, son efficacité tant scientifique que didactique reste faible si on s'en tient au sens minimal que lui attribue Louichon (2011) car les contradictions dont elle reste l'objet contribuent à diluer son usage et à en faire un modèle « mou ». Je crois donc nécessaire de plaider pour que les didacticiens continuent à promouvoir une conception de la lecture littéraire qui soit à la fois plus construite et plus précise, et poursuivent des recherches qui mettent ce modèle à l'épreuve des pratiques réelles. Il serait peut-être aussi judicieux que les travaux didactiques sur la lecture littéraire tiennent davantage compte de la modélisation des opérations de lecture issue de la psychologie cognitive (Olson, 1999 ; Goigoux et Richard, 2002 ; etc.).
- 21 Au moment de conclure cette analyse, il me semble nécessaire de dire quels enjeux non seulement théoriques mais aussi didactiques j'associe, pour ma part, à cette conception dialectique de la lecture. Par son caractère intégrateur, celle-ci permet de promouvoir une action didactique équilibrée face aux dérives que sont, d'un côté, la conception textualiste et ses avatars, qui tendent à ignorer les variations de la lecture réelle pour la conformer aux formats d'une lecture « modèle », et de l'autre, la conception subjectiviste, caractérisée par son absence de limites et, partant, son caractère inenseignable et

inévaluable. En mobilisant tour à tour deux modalités de lecture et deux axiologies apparemment opposées, l'enseignant permet à l'élève lecteur à la fois d'épanouir sa part de liberté interprétative et évaluative et de l'inscrire dans les balises d'une activité collective tendue vers la quête d'un sens commun et de valeurs partagées. Cela correspond bien, me semble-t-il, à la double mission fondamentale qui revient à l'École en matière de formation à la lecture.

BIBLIOGRAPHIE

- Blanchot, M. (1955). *L'Espace littéraire*. Paris : Gallimard.
- Daunay, B. (1999). La lecture littéraire : les risques d'une mystification. *Recherches*, 30, 29-59.
- Daunay, B. (2007). Le sujet lecteur : une question pour la didactique du français. *Le français aujourd'hui*, 157, 43-51.
- De Certeau, M. (1980). *L'invention du quotidien. I. Arts de faire*. Paris : Gallimard.
- Derrida, J. (1972). *La dissémination*. Paris : Seuil.
- Dufays, J.-L. (2000). Lire, c'est aussi évaluer. Autopsie des modes de jugement à l'œuvre dans diverses situations de lecture. *Études de linguistique appliquée*, 119, 277-290.
- Dufays, J.-L. (2005). Lecture littéraire vs lecture ordinaire : une dichotomie à interroger. In V. Jouve (Dir.), *L'expérience de lecture* (pp. 309-322). Paris : L'Improviste.
- Dufays, J.-L. (2010). *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire* (2e éd. rev. et augm.). Bruxelles : Peter Lang.
- Dufays J.-L. (2011). Quel enseignement de la lecture et de la littérature à l'heure des « compétences » ? *Pratiques*, 149-150, 227-248.
- Dufays, J.-L. (2013). Sujet lecteur et lecture littéraire : quelles modélisations pour quels enjeux ? In N. Rannou (Dir.), *L'expérience du sujet lecteur : travaux en cours* (pp.77-88). Grenoble : ELLUG.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L. & Ledur, D. (2015). *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe* (3e éd. rev. et augm. ; 1re éd., 1996). Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- Dumortier, J.-L. (2001). *Lire le récit de fiction. Pour étayer un apprentissage : théorie et pratique*. Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- Dumortier, J.-L. (2011). *Devenir un professionnel de l'enseignement du français (sans perdre le gout de l'enseigner)*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Eco, U. (1985). *Lector in fabula. La coopération interprétative dans les textes narratifs*. Paris : Grasset.
- Fish, S. (2007). *Quand lire c'est faire. L'autorité des communautés interprétatives*. Paris : Les Prairies ordinaires.
- Gadamer, H. G. (1976). *Vérité et méthode*. Paris : Seuil.
- Gervais, B. (1993). *À l'écoute de la lecture*. Montréal : V.L.B. éditeur.

- Goigoux, R. & Richard, C. (2002). *Les difficultés de compréhension en lecture : mieux les comprendre pour mieux intervenir*. Bordeaux : C.R.D.P. d'Aquitaine.
- Groupe μ Rhétorique de la poésie. *Lecture linéaire, lecture tabulaire* (2e éd.). Paris : Seuil.
- Iser, W. (1985). *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*. Liège : Mardaga.
- Jauss, H. R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard.
- Jouve, V. (1992). *L'effet personnage dans le roman*. Paris : P.U.F.
- Jouve, V. (1993). *La lecture*. Paris : Hachette.
- Lahire, B. (1993). *La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*. Lille : Presses universitaires de Lille.
- Langlade, G. (2006). L'activité « fictionnalisante » du lecteur. In B. Louichon et B. Laville (Dir.), *Les enseignements de la fiction* (pp. 163-177). Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux.
- Langlade, G. & Fourtanier, M.-J. (2007). La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire. In E. Falardeau, C. Fischer, C. Simard et N. Sorin (Dir.), *Les voies actuelles de la recherche en didactique du français* (pp. 101-123). Québec : Presses de l'Université de Laval.
- Louichon, B. (2011). La lecture littéraire est-elle un concept didactique ? In R. Goigoux et M.-C. Pollet (Dir.), *Approches didactiques de la lecture* (pp. 195-216). Namur : AIRDF - Presses universitaires de Namur.
- Marghescou, M. (2009). *Le concept de littérarité. Critique de la métalittérature*. Paris : Kimé (1re éd. : Mouton, 1974).
- Mazauric, C., Fourtanier, M.-J. et Langlade, G. (Dir.) (2011a). *Le texte du lecteur*. Bruxelles : Peter Lang.
- Mazauric, C., Fourtanier, M.-J. et Langlade, G. (Dir.) (2011b). *Textes de lecteurs en formation*. Bruxelles : Peter Lang.
- Nisin, A. (1960). *La littérature et le lecteur*. Paris : Éditions universitaires.
- Olson, D. O. (1999). *L'univers de l'écrit : comment la culture écrite donne forme à la pensée*. Paris : Retz.
- Picard, M. (1986). *La lecture comme jeu*. Paris : Minuit.
- Picon, G. (1960-1963). *L'usage de la lecture* (3 vol.). Paris : Mercure de France.
- Poslaniec, C. (1992). *De la lecture à la littérature*. Paris : Sorbier.
- Poslaniec, C. (2002). *Vous avez dit « littérature » ?* Paris : Hachette.
- Reuter, Y. (1995). La lecture littéraire : éléments de définition. *Le français aujourd'hui*, 112, 65-71.
- Riffaterre, M. (1979). *La production du texte*. Paris : Seuil.
- Ringlet, G. (1996). Lecture et amitié. In J.-L. Dufays, L. Gemenne et D. Ledur (Dir.), *Pour une lecture littéraire 2. Bilan et confrontations* (pp. 11-15). Bruxelles : De Boeck.
- Rouxel, A. (1996). *Enseigner la lecture littéraire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Rouxel, A. & Langlade, G. (Dir.) (2004). *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Sartre, J.-P. (1948). *Qu'est-ce que la littérature ?* Paris : Gallimard.

Sauvaire, M. (2013). *Diversité des lectures littéraires. Comment former des sujets lecteurs divers ?* Thèse de doctorat. Université de Toulouse-Le Mirail et Université Laval. <http://www.theses.ulaval.ca/2013/29976/>

Schaeffer, J.-M. (1999). *Pourquoi la fiction ?* Paris : Seuil.

Stierle, K. (1979). Réception et fiction. *Poétique*, 39, 299-320.

Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, 19, 9-38.

Tauveron, C. (Dir.) (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*. Paris : Hatier.

Verrier, J. (1996). Lecture ordinaire dans les « étranges lucarnes ». In J.-L. Dufays, L. Gemenne et D. Ledur D. (Dir.), *Pour une lecture littéraire 2. Bilan et confrontations* (pp. 56-63). Bruxelles : De Boeck.

NOTES

1. Cet article combine des éléments neufs à des éléments qui ont été publiés dans un chapitre du livre collectif *L'expérience du sujet lecteur : travaux en cours* sous la direction de N. Rannou (Dufays, 2013) et à d'autres qui paraîtront bientôt dans le *Dictionnaire de didactique de la littérature* sous la direction de N. Rannou, J.-F. Massol, F. Le Goff et M.-J. Fourtanier.
2. Je cite ici deux des cinq acceptions du terme de « modèle » qu'a dégagées Rosine Galluzzo-Dafflon dans le texte de cadrage de la présente publication.
3. Dans l'analyse qu'il fait d'un roman comme *Les trois mousquetaires*, Picard (1986, pp. 66-87) se montre en effet étonnamment critique envers la mobilisation des processus fantasmatiques qu'il a pourtant lui-même théorisés et présentés comme essentiels et inhérents à toute lecture.
4. Etant donné les nombreux écrits qui ont été consacrés à la notion de « posture » en didactique du français (cf. Bucheton, Rebière, Marlair et Dufays, etc.), la place me manque ici pour m'attarder sur les relations qu'il conviendrait d'établir entre les modalités et les postures de lecture. Qu'il me suffise d'indiquer que des liens logiques assez évidents peuvent être établis entre certaines postures ou instances du lecteur (comme le *lectant* de Picard) et certaines modalités de lecture (comme la *réception pseudo-référentielle* dont parle Stierle).
5. Cf. Galluzzo-Dafflon, texte de cadrage de la présente publication.

RÉSUMÉS

Aujourd'hui utilisée comme modèle par de nombreux auteurs, la notion de lecture littéraire a toujours fait l'objet d'usages contrastés. On s'attache ici à montrer : 1/ que la didactique du français a reconfiguré cette notion issue de la théorie littéraire sur la base de ses intérêts propres ; 2/ qu'au-delà de ses modélisations divergentes, elle présente un noyau de « sèmes » communs ; 3/ que les divers désaccords relatifs à ses usages didactiques en font un modèle particulièrement polyvalent.

Today used as model by many authors, the concept of literary reading always was used in several contrasted ways. It is underlined here: 1/ that the didactic of French reconfigured this concept resulting from the literary theory on the basis of its own interests ; 2/ that beyond its divergent modelings, it presents a core of common “semes”; 3/ that the various dissensions about its didactic uses make a particularly plural model of it.

INDEX

Mots-clés : didactique, lecture littéraire, modèle

Keywords : didactics, Literary reading, model

AUTEUR

JEAN-LOUIS DUFAYS

Professeur, Université catholique de Louvain, CRIPEDIS (Centre de recherche interdisciplinaire sur les pratiques enseignantes et les disciplines scolaires)